

# À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement

## Supporting immigrant students registered in a Teacher Education Program before and during their practicum

## Acompañamiento antes y durante la formación práctica de los estudiantes inmigrantes matriculados en un programa de formación docente

Claire Duchesne

Volume 36, numéro 1, 2010

Vers un changement de culture en enseignement supérieur

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/043988ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/043988ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95–115.  
<https://doi.org/10.7202/043988ar>

### Résumé de l'article

Ce texte présente les résultats d'une recherche qualitative sur les points de vue de quatre professeurs superviseurs de stage qui ont témoigné, au cours d'entrevues semi-dirigées, de leur expérience d'accompagnement d'étudiants immigrants stagiaires. Le rôle du professeur superviseur de stage, le cheminement vécu par les étudiants immigrants stagiaires, les défis rencontrés, les besoins spécifiques de ces derniers et le soutien qui leur est apporté seront examinés dans cet article. Par ailleurs, des pistes de réflexion et d'action visant à favoriser la réussite des stages et les possibilités d'insertion professionnelle de ces étudiants seront également discutées.

# À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement \*



**Claire Duchesne,**  
professeure  
Université d'Ottawa

**RÉSUMÉ** • Ce texte présente les résultats d'une recherche qualitative sur les points de vue de quatre professeurs superviseurs de stage qui ont témoigné, au cours d'entrevues semi-dirigées, de leur expérience d'accompagnement d'étudiants immigrants stagiaires. Le rôle du professeur superviseur de stage, le cheminement vécu par les étudiants immigrants stagiaires, les défis rencontrés, les besoins spécifiques de ces derniers et le soutien qui leur est apporté seront examinés dans cet article. Par ailleurs, des pistes de réflexion et d'action visant à favoriser la réussite des stages et les possibilités d'insertion professionnelle de ces étudiants seront également discutées.

**MOTS CLÉS** • étudiants immigrants stagiaires, professeurs superviseurs de stage, formation à l'enseignement, accompagnement en stage, apprentissage par transformation.

## 1. Introduction

Les stages en milieu scolaire demeurent les activités d'intégration des savoirs et de développement des compétences les plus déterminantes de la formation initiale des enseignants. Ils fournissent également une occasion d'insertion professionnelle à l'étudiant stagiaire, puisque, si le rendement de celui-ci est jugé satisfaisant par l'institution scolaire où il a effectué ses stages, il a de fortes chances d'y être embauché à titre de suppléant, d'enseignant contractuel ou d'employé régulier.

---

\* Cette recherche a été subventionnée par le Conseil canadien sur l'apprentissage (2006-2008, n° Duchesne66).

Les étudiants immigrants francophones admis au programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, en raison de leur méconnaissance des pratiques éducatives et du système scolaire canadiens, arrivent en stage en situation de désavantage par rapport aux étudiants scolarisés au Canada depuis leur enfance. Pour plusieurs de ces étudiants immigrants, le manque à combler est important et les efforts déployés pour réussir s'ajoutent aux nombreuses exigences auxquelles le stagiaire doit répondre. Dans certains cas, le rendement de l'étudiant en sera affecté au point d'être jugé insatisfaisant, ce qui conduit à l'échec du stage. Au cours de cette recherche, les commentaires recueillis auprès des professeurs superviseurs de stages de la Faculté d'éducation à propos du cheminement des étudiants immigrants stagiaires font état du manque de préparation de ces derniers en regard des pratiques éducatives canadiennes. Par conséquent, il nous a semblé pertinent de nous poser la question suivante : *Un accompagnement personnalisé augmenterait-il leurs possibilités de réussite des stages de même que leurs chances d'insertion professionnelle dans le milieu scolaire ?*

Au cours de cet article, nous décrirons les difficultés rencontrées par les immigrants en insertion professionnelle, notamment dans le domaine de l'enseignement. Le rôle des conceptions initiales dans la pratique de l'enseignement de même que les enjeux relatifs à la transformation de ces conceptions et à l'accompagnement des stagiaires pendant la formation à l'enseignement seront présentés. Nous expliciterons ensuite les procédures méthodologiques mises de l'avant pour cette recherche, puis nous discuterons du rôle des professeurs superviseurs de stage auprès des étudiants immigrants stagiaires, des défis rencontrés par ces derniers et de leurs besoins d'accompagnement. Finalement, des pistes de réflexion et d'action seront suggérées.

## **2. Problématique**

Le Canada accueille annuellement un grand nombre d'immigrants, et ceux-ci constituent, selon le relevé le plus récent de Statistique Canada (2007), 18,4 % de la population totale du pays. La politique d'immigration canadienne cible particulièrement les immigrants instruits ; 90 % d'entre eux possèdent des qualifications postsecondaires, contre 43 % de la population canadienne. Pour la majorité de ces néo-Canadiens, la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. Ces travailleurs hautement qualifiés rencontrent des obstacles à leur insertion professionnelle, dont les trois plus importants sont les suivants : 1) l'absence d'expérience professionnelle en contexte canadien, 2) les qualifications acquises à l'étranger mais non reconnues au Canada et 3) la méconnaissance de l'une ou l'autre des deux langues officielles (Deters, 2006).

Plusieurs de ces immigrants choisissent de suivre une nouvelle formation professionnelle dans une institution collégiale ou universitaire, afin d'obtenir les qualifications canadiennes requises pour l'obtention d'un emploi. C'est le cas de nombreux étudiants immigrants admis au programme francophone de formation

à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Précisons, d'entrée de jeu, que la population appelée ici *étudiants immigrants* réfère aux femmes et aux hommes ayant déclaré un statut de résident permanent ou de réfugié lors de leur inscription à l'Université d'Ottawa. Il est nécessaire de préciser également que le programme de formation à l'enseignement comptait une proportion de 23 % d'étudiants immigrants pour l'année scolaire 2006-2007, de 28 % en 2007-2008 et de 34 % en 2008-2009 ; il s'agit de la Faculté qui accueille, et de loin, le plus grand nombre de ces étudiants à l'Université d'Ottawa. Ce programme, d'une durée totale de huit mois en Ontario et comportant deux stages d'une durée d'environ six semaines chacun, s'avère très populaire auprès des adultes en transition de carrière qui ne peuvent se permettre un retour aux études étalé sur plusieurs années, en raison des obligations personnelles et familiales auxquelles ils doivent répondre.

Il semble que les étudiants immigrants manifestent davantage d'insécurité, par rapport à leur placement en stage, que leurs homologues canadiens. Selon le Bureau des stages de la Faculté d'éducation, environ trois requêtes reçues sur quatre proviennent des étudiants immigrants. Plusieurs d'entre eux expriment des demandes particulières concernant les différents aspects du placement. Ils désirent savoir, par exemple, si les heures d'ouverture de l'école d'affectation correspondent aux horaires de classe de leurs propres enfants, si l'enseignant associé avec qui ils sont jumelés est compétent, si ce dernier a déjà fait échouer des stagiaires dans le passé, etc. Certains réclament un changement d'affectation avant même d'avoir rencontré l'enseignant associé, alors que d'autres le font après avoir effectué les premières journées du stage ou dès qu'ils apprennent que leur rendement est jugé plus ou moins satisfaisant par le milieu. Parmi ceux qui échouent à un stage, certains ne comprennent pas ce qui leur est arrivé et rejettent la faute sur l'enseignant associé qui, disent-ils, ne les a pas bien encadrés ou sur la Faculté d'éducation qui les a insuffisamment informés. Même s'ils représentent près du tiers des étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement, les étudiants immigrants constituent la majorité du groupe de ceux qui requièrent un soutien plus important pendant le stage ou qui échouent à celui-ci.

Il importe de préciser que la qualité du rendement de l'étudiant en stage compte non seulement pour réussir son programme universitaire, mais qu'elle permet aussi d'établir un premier contact professionnel avec un milieu donné afin d'élargir ses perspectives d'emploi. De nombreuses écoles des conseils scolaires de la province embauchent leurs anciens stagiaires comme personnel de suppléance occasionnelle ou à long terme. Pourtant, environ 15 % des enseignants immigrants, même lorsqu'ils ont suivi leur formation au Canada, éprouvent de la difficulté à trouver un emploi d'enseignant en Ontario, alors que seulement 5 % de leurs collègues canadiens se heurtent à ce même obstacle (McIntyre, 2004).

## 2.1 Similarités entre l'immigrant et l'enseignant novice

Sabar (2004) a relevé des similarités entre la situation vécue par l'immigrant et celle expérimentée par l'enseignant novice. La chercheuse décrit l'immigrant comme un adulte qui essaie sans cesse d'être accepté, ou du moins toléré, par le groupe d'individus qu'il côtoie au travail, dans les études ou au sein de son milieu social. L'immigrant possède ses propres normes, valeurs et croyances issues de sa culture d'origine comme des expériences qu'il a vécues; les immigrants, comme les novices dans n'importe quelle profession, désirent eux aussi s'insérer et être acceptés à l'intérieur d'un groupe. Selon Sabar (2004), les enseignants novices, comme les immigrants, sont porteurs d'un idéal qui ne correspond pas toujours à la réalité que l'école ou le pays d'adoption leur offrira, ce qui peut devenir une source de déception ou de désillusion. En raison de leur situation de *nouveaux*, ils héritent habituellement des emplois les moins intéressants ou les plus difficiles, qui ont été rejetés par leurs collègues plus expérimentés; ils sont désireux, par ailleurs, de montrer leurs compétences et leur désir d'insertion. Ils ont aussi tendance, dans leur milieu de travail, à se marginaliser en se regroupant entre eux afin de s'assurer de la sécurité que procure le contact avec ceux qui vivent des épreuves similaires.

Les étudiants issus de minorités visibles qui ont participé à l'étude de Carrington et Tomlin (2000) ont dit craindre, pour leur part, de faire face au racisme lors de leurs stages de formation en enseignement, que ce soit de la part des élèves ou des membres du personnel de l'école. Ces étudiants se sont considérés comme doublement vulnérables: certains se sont sentis *testés* en raison de leur ethnicité et de leur inexpérience, tantôt par les élèves ou par leurs parents, tantôt par leurs collègues enseignants. Par ailleurs, les participants qui avaient toujours vécu dans un milieu pluriethnique se sont retrouvés, pour la première fois de leur vie, à l'intérieur d'une communauté exclusivement blanche et chrétienne; leur propre perception de leur différence a été vécue comme particulièrement stressante.

Les étudiants immigrants de la Faculté d'éducation portent eux aussi, sur le plan de leur insertion professionnelle en enseignement, le double statut d'immigrant et de novice. Si chacun de ces statuts implique des composantes d'adaptation et de changement qui leur sont propres, le fait d'expérimenter ces deux situations simultanément constitue un défi considérable pour les étudiants immigrants stagiaires dont il est ici question.

## 2.2 Une question de conceptions

Les enseignants sont d'abord et avant tout des personnes nées à une époque et dans un milieu spécifiques. Ce sont des femmes ou des hommes qui appartiennent à un groupe racial qui leur est propre, qui ont connu une diversité d'expériences et qui adhèrent à des philosophies différentes. Ils enseignent des matières précises à des étudiants en provenance de niveaux particuliers, et ils sont membres de certaines communautés scolaires. Ces caractéristiques font de chaque enseignant

un être unique, porteur d'expériences, de croyances et de conceptions sur son rôle qui influencent le déroulement de sa vie professionnelle (Bascia, 1996). Selon Tardif (1993), la compréhension de l'enseignement par les enseignants prend ses sources dans leur propre expérience d'élève, de même que dans leurs croyances et attitudes personnelles à propos de l'éducation. Par conséquent, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage se forment dès l'enfance et sont solidement ancrées dans la personne plusieurs années avant même que débute sa formation d'enseignant.

Parmi les immigrants qui s'installent au Canada, nombre d'entre eux sont issus de cultures à l'intérieur desquelles l'enseignement est dispensé selon un mode magistral traditionnel, et où l'apprentissage procède essentiellement par la mémorisation des concepts étudiés en classe (Myles, Cheng et Wang, 2006). L'enseignement actuellement privilégié au Canada dans le cadre de l'enseignement aux jeunes s'inspire, pour sa part, de la théorie constructiviste de l'apprentissage (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Dussault, Richer et Mercier, 2005 ; Diallo, 2005 ; Proulx, 2006). Pour les étudiants immigrants qui vivent, lors du stage de formation à l'enseignement, leur première expérience d'une pratique éducative centrée sur l'apprenant et sur l'actualisation des processus d'apprentissage de celui-ci, le choc est appréciable. Leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage sont alors remises en question et leur ouverture à vivre un processus de transformation de ces conceptions pourrait favoriser la réussite du stage et, le cas échéant, le succès de leur insertion professionnelle en enseignement (Duchesne, 2008).

Dans cet article, nous présenterons le point de vue des professeurs superviseurs de stage sur les défis rencontrés, de même que sur les besoins d'encadrement manifestés par les étudiants immigrants inscrits au programme de formation à l'enseignement, cycle primaire-moyen, du secteur francophone de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Nous croyons que les résultats de cette étude, de même que les pistes de réflexion et d'action qui en découlent, contribueront à faciliter l'intégration en stage de ces étudiants et pourront également favoriser la réussite de leur formation pratique, de même que leurs possibilités d'insertion professionnelle en enseignement. Ces résultats permettront également d'étayer la documentation scientifique, plutôt rare à l'heure actuelle, sur les enjeux de la formation pratique des étudiants immigrants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement.

### **3. Contexte théorique**

À la lumière des éléments exposés précédemment, cette recherche s'appuie sur le postulat que les structures conceptuelles développées par les étudiants à propos de l'enseignement et de l'apprentissage, avant leur admission dans un programme de formation des maîtres, ont été élaborées à partir de leurs propres expériences antérieures d'élèves, mais aussi en fonction de leurs croyances et de leur culture propre. Les étudiants immigrants, lorsqu'ils se présentent en stage, portent en eux

des conceptions sur l'éducation différentes de celles des étudiants scolarisés, depuis l'élémentaire, au Canada. Puisque les conceptions construites par les étudiants risquent d'influencer leur cheminement et leur rendement en stage (Bascia, 1996), il apparaît essentiel de comprendre comment s'opère la transformation de ces conceptions. Par conséquent, cette section vise à définir et à expliciter le processus d'apprentissage transformationnel; un regard sera, par la suite, posé sur la question de l'accompagnement dans le cadre de la supervision des stages en enseignement.

### 3.1 La transformation des conceptions

Dans le cadre de cette recherche, le terme *conception* s'applique à la façon dont les étudiants immigrants voient la réalité, à l'idée ou à la représentation particulière qu'ils se font d'un objet, soit, pour les besoins de cette étude, l'éducation à l'élémentaire.

Selon Mezirow (1998), les croyances ancrées profondément chez l'individu guident les attitudes et les actions de celui-ci. Ces croyances se renforcent avec l'expérience et évoluent en conceptions. Ces dernières assurent la consolidation des cadres de référence sur lesquels la personne fonde ses décisions. Lorsque les attitudes adoptées ou les actions posées deviennent problématiques ou inappropriées en regard d'une situation donnée, l'individu a la possibilité de transformer ses cadres de référence en s'engageant dans un processus de réflexion critique au cours duquel les conceptions problématiques développées seront remises en question. Ce processus, appelé *apprentissage transformationnel* (*transformative learning*), s'opère par la modification des cadres de référence de la personne afin de permettre à celle-ci de développer des conceptions plus inclusives, plus différenciées, plus perméables et mieux intégrées en regard d'une situation vécue. En d'autres termes, lors du processus d'apprentissage transformationnel, l'individu prend appui sur une interprétation antérieure qu'il a construite à propos d'un phénomène afin d'en développer une interprétation modifiée et mieux adaptée au contexte d'apprentissage.

Pour que l'apprentissage transformationnel se produise, il faut qu'un processus réflexif, volontaire et efficace ait lieu. Un tel processus implique trois formes de réflexion : 1) une réflexion centrée sur le contenu et portant sur l'expérience vécue en tant que telle ; 2) une réflexion centrée sur le processus et portant sur la façon de gérer, de traiter et de comprendre l'expérience ; et enfin, 3) une réflexion centrée sur les fondements de l'expérience et portant sur l'examen des présupposés, des croyances et des valeurs associés à l'expérience vécue. De nature critique, ces réflexions portent sur l'individu, sur la culture à l'intérieur de laquelle il évolue, sur le lieu où il travaille, sur l'aspect moral ou éthique de ses décisions, sur ses sentiments ou sur ses dispositions (Merriam, 2004).

L'apprentissage par transformation s'appuie sur le postulat que la personne possède la volonté de remettre en question ses conceptions comme ses points de vue, et qu'elle comprend qu'elle sera transformée par cette expérience (Taylor,

2000). Une telle forme d'apprentissage se produit lors de situations problématiques, lorsque les expériences vécues par l'individu lui posent des défis considérables. Le déséquilibre qui en résulte peut donner lieu à un apprentissage transformationnel; celui-ci consiste en un processus cognitif, mais il implique également des changements émotionnels et sociaux importants (Illeris, 2004). De fait, plusieurs des étudiants immigrants inscrits au programme de formation à l'enseignement, lorsqu'ils se présentent en stage, font face à des situations nouvelles qui ne correspondent pas nécessairement à ce qu'ils avaient anticipé. Ils expérimentent alors un déséquilibre sur le plan de leurs structures conceptuelles et doivent, pour retrouver une impression de stabilité cognitive, émotionnelle ou sociale, accepter de vivre un processus de transformation. Nous sommes cependant d'avis qu'un tel processus d'apprentissage devrait être accompagné.

### 3.2 La relation d'accompagnement

L'accompagnement implique une relation de soutien à autrui. Il ne s'agit pas de conduire ou de mener l'autre; il ne s'agit pas d'être devant, mais plutôt derrière ou à côté. La démarche d'accompagnement s'articule autour d'un triple processus, soit : 1) accueillir et écouter l'autre; 2) l'aider à discerner les orientations qui lui seront bénéfiques et à y trouver un équilibre; puis 3) cheminer avec sollicitude à ses côtés (Le Bouëdec, 2002). L'accompagnement s'applique également à une relation co-vécue dans le temps et s'intervalorisant autour d'un objet-tiers qui comporte, selon Paul (2003), cinq caractéristiques : 1) cette relation est d'abord considérée comme asymétrique, puisqu'elle rassemble deux personnes *d'inégales puissances* (p. 125); 2) ces personnes sont en outre réunies autour d'un objet commun, une forme de contrat plus ou moins explicite; 3) la relation d'accompagnement est circonstancielle, c'est-à-dire qu'elle se situe dans un contexte précis et relève d'une situation particulière; 4) elle se vit également à l'intérieur d'une période de temps déterminée; et finalement, 5) on la dit *co-mobilisatrice*, puisque les personnes qui en font partie s'engagent à la fois dans une même action et dans une même direction.

Bien que la situation d'accompagnement s'applique à de nombreux domaines de la vie (sport, vie personnelle, spiritualité, etc.), dans cet article, il sera question de l'accompagnement de l'apprenant adulte en contexte de formation professionnelle.

### 3.3 L'accompagnement du stagiaire en milieu scolaire par le professeur superviseur de stage

Les stages en enseignement sont conçus de façon à offrir à l'étudiant stagiaire une occasion de réutiliser les connaissances acquises pendant sa formation universitaire et de développer ses compétences par une immersion dans un milieu de travail réel. Idéalement, le stagiaire observe et intègre les pratiques privilégiées par son enseignant associé; quant aux fondements théoriques étudiés à l'Université, ils servent à alimenter sa réflexion sur sa propre pratique (Keogh, Dole et Hudson, 2006).



La supervision des stagiaires pendant leur formation pratique est placée sous la responsabilité de l'Université. Parfois assurée par des professeurs réguliers de la faculté ou du département d'éducation, cette fonction l'est plus souvent par des professeurs contractuels embauchés à cette fin. Ces derniers proviennent habituellement du milieu scolaire : enseignants, personnel de direction ou conseillers pédagogiques en prêts de service ou à la retraite (Gervais, 2007). Par ailleurs, le rôle des professeurs superviseurs de stage auprès des stagiaires consiste à accompagner ceux-ci tout au long du stage, qui s'actualise par l'instauration d'une relation de confiance auprès de l'étudiant et par le soutien de celui-ci dans sa démarche réflexive. Cet accompagnement sera influencé par la qualité de la relation interpersonnelle qui s'établira entre le professeur superviseur de stages et l'étudiant, par la quantité des rencontres de supervision, par le type de méthode pédagogique privilégié par le professeur superviseur de stages, de même que par l'encadrement proposé par l'institution responsable du programme d'étude (Van Nieuwenhoven, Labeeu et Van Keirsbilck, 2007).

### **3.4 Le but et les objectifs de la recherche**

Rappelons que le but de cette recherche est de mettre en lumière le point de vue des professeurs superviseurs de stage à propos de l'expérience vécue par les étudiants immigrants stagiaires du programme francophone de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa. Cet article visera particulièrement les objectifs suivants : 1) décrire le rôle du professeur superviseur de stage comme le perçoivent les participants ; 2) mettre en lumière le cheminement vécu par les étudiants immigrants stagiaires lors des stages ; 3) identifier les défis rencontrés par ces derniers de même que leurs besoins d'encadrement. Des pistes de réflexion et d'action visant à favoriser la réussite des stages et les possibilités d'insertion professionnelle de ces étudiants seront également discutées.

## **4. Méthodologie**

Nous désirions connaître le point de vue des professeurs superviseurs de stage sur l'expérience vécue par les étudiants immigrants stagiaires pendant leur stage. Dans cette section, nous apporterons des précisions sur la supervision des stages dans le cadre spécifique de cette recherche, ainsi que sur l'opérationnalisation de la collecte et du traitement des données qualitatives.

### **4.1 La supervision des stages dans le cadre de cette recherche**

Notre propre expérience de supervision des stagiaires en tant que professeure superviseuse de stages à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, s'apparente aux pratiques en cours dans les autres facultés ou départements d'éducation (Gervais, 2007 ; Rousseau et St-Pierre, 2002 ; Van Nieuwenhoven et collab., 2007). Ce travail d'accompagnement s'effectue en trois étapes : avant, pendant et après le stage. Avant le stage, les professeurs superviseurs de stages prennent contact avec

les stagiaires qui leur sont confiés, animent les rencontres pré-stage, informent les stagiaires des modalités du stage, en présentent les objectifs et ce qui est attendu des stagiaires en matière de rendement et de production. Pendant le stage, le rôle du professeur superviseur de stages est généralement de maintenir un contact avec les stagiaires par communication téléphonique ou électronique, de leur rendre visite dans leur milieu de stage, de les observer dans leur prise en charge de la classe, de leur offrir une rétroaction sur leur rendement, de mettre en lumière les liens entre la théorie et la pratique, de s'assurer du bon déroulement du stage auprès de l'enseignant associé et de lire et commenter les travaux (des stagiaires) requis par le programme de formation. Après le stage, les professeurs superviseurs rencontrent à nouveau les stagiaires afin de procéder au bilan des apprentissages réalisés et d'identifier les défis qu'il leur reste à surmonter, en prévision du prochain stage ou dans l'optique de leur éventuelle insertion professionnelle. À cette liste s'ajoute une multitude de tâches et d'interventions ponctuelles suscitées par le contexte spécifique au sein duquel évolue chaque stagiaire ; par exemple, assurer la gestion du portfolio professionnel du stagiaire ou encore appuyer l'enseignant associé qui vit une expérience difficile auprès d'un étudiant en formation.

#### **4.2 Le recrutement des participants**

Le recrutement des professeurs superviseurs de stage et les entrevues de recherche ont été effectués au cours des mois de novembre et de décembre 2007. Les participants ont été sélectionnés par échantillonnage centré sur les réseaux (Lecompte et Preissle, 1993) ; c'est-à-dire que les répondants potentiels ont été identifiés par le coordonnateur des stages, ce dernier œuvrant de près avec tous les professeurs superviseurs de stages qui accompagnent les étudiants francophones de la Faculté d'éducation lors de leur formation pratique. Les participants devaient posséder au moins deux années d'expérience dans la supervision des stages à l'élémentaire. Des sept candidats répondant à ces critères, quatre ont accepté de participer à la recherche. Deux d'entre eux font partie du personnel régulier de la Faculté d'éducation, alors que les deux autres occupent les fonctions de professeurs à temps partiel (chargés de cours). Parmi les professeurs superviseurs de stage, on compte deux hommes et deux femmes, qui ont de trois à neuf années d'expérience dans la supervision des stages.

Précisons que les superviseurs de stage du programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa accompagnent un groupe d'environ 15 stagiaires par année, dont au moins le tiers, parfois plus, est constitué d'étudiants immigrants ; ils sont par ailleurs responsables du même groupe de stagiaires pour les deux stages obligatoires du programme. Les superviseurs qui ont participé à notre recherche ont ainsi côtoyé de cinq à sept étudiants immigrants stagiaires par année. Les entrevues que nous avons réalisées auprès d'eux portaient sur leur expérience générale de supervision vécue pendant une période de quelques années.

### 4.3 La collecte des données : déroulement et instrumentation

Les entrevues semi-dirigées, d'une durée de 45 à 60 minutes, ont été conduites par la chercheuse et par son assistante de recherche. Elles ont été enregistrées sur bande audio puis retranscrites intégralement. Inspiré du modèle de Kvale (1996), le schéma d'entrevue comprenait une douzaine de questions portant sur les observations des professeurs superviseurs de stages à propos du cheminement des étudiants immigrants stagiaires qu'ils ont accompagnés au cours des dernières années et sur les besoins spécifiques de ceux-ci, en matière d'encadrement et d'accompagnement. Des questions descriptives (par exemple : *Pouvez-vous donner des exemples de difficultés rencontrées par les étudiants immigrants que vous avez supervisés?*) et des questions de positionnement (par exemple : *Considérez-vous que le cheminement en stage de ces étudiants immigrants présente des différences par rapport à celui des étudiants nés au Canada?*) ont été discutées lors des entrevues.

### 4.4 Considérations éthiques

Conformément aux prescriptions du comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa, un formulaire de consentement a été présenté aux participants avant de procéder aux entretiens. Ce formulaire présentait les objectifs de l'étude :

- 1) *Préciser le profil des étudiants immigrants stagiaires en formation professionnelle et identifier leurs besoins.*
- 2) *Dégager des pistes de réflexion et d'action afin de soutenir le cheminement de ces adultes à l'intérieur du programme de formation à l'enseignement ainsi que dans leur processus d'insertion professionnelle.*

Les participants ont, entre autres, été informés qu'ils étaient libres, en tout temps, de se retirer du projet, sans préavis et sans avoir à en justifier la raison. Aucun des participants ne s'est cependant prévalu de ce droit.

Par ailleurs, le formulaire de consentement contenait des informations explicites à propos de la protection de la confidentialité des informations fournies ainsi que du respect de l'anonymat des participants. Ceux-ci ont dès lors été avisés qu'un pseudonyme leur serait attribué dans tous les documents écrits et que les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seraient conservés sous clé par la chercheuse pendant cinq ans, après quoi ils seraient détruits. L'ébauche du présent article leur a finalement été acheminée dans le but de les informer des résultats obtenus.

### 4.5 Méthode de traitement et d'analyse des données

Nous avons suivi les étapes de codification des données, dans le cadre de l'analyse inductive décrite par Blais et Martineau (2006) : 1) la préparation des données brutes à l'aide d'un logiciel conçu à cet effet ; 2) la lecture attentive et approfondie de ces dernières ; 3) l'identification et la description des catégories émergentes et 4) la révision finale de ces catégories. Par conséquent, lors de la phase descriptive

de l'analyse, nous avons procédé à la réduction des données; au cours de ce processus, celles-ci ont été traduites en codes et en catégories. Un travail de révision, de classification et de mise en relation des codes et des catégories a été réalisé de façon périodique. Nous avons privilégié la relecture complète des données brutes et l'examen attentif des données réduites, afin de permettre le réajustement d'un tir mal dirigé ou d'approfondir la compréhension de la signification des expériences relatées par les participants. Par la suite, lors de la phase interprétative des résultats, une nouvelle lecture des matériaux d'analyse a été effectuée, mais nous avons, cette fois, porté notre attention sur l'émergence potentielle d'un phénomène ou d'un concept.

Nous étions préoccupée, tout au long de cette recherche, par les conceptions de l'éducation que les étudiants immigrants avaient élaborées avant de commencer leur stage et par la façon dont celles-ci se reflétaient dans leur pratique. Nous avons donc porté une attention particulière aux commentaires des superviseurs de stage qui exprimaient leurs perceptions des conceptions des étudiants, notamment lorsqu'ils évoquaient les interventions pédagogiques ou disciplinaires privilégiées par les étudiants immigrants stagiaires ou leur attitude en regard de certains aspects de la vie scolaire (tenue vestimentaire, relation avec les enfants, etc.). Par ailleurs, les professeurs superviseurs de stages que nous avons rencontrés lors de cette étude se sont exprimés, entre autres, sur les attitudes et les interventions qui requéraient certains ajustements de la part des étudiants immigrants stagiaires, sur les obstacles rencontrés lors du stage, de même que sur la nécessité pour ces derniers d'exprimer ce qu'ils pensent et vivent à propos du stage. Ces commentaires nous ont dès lors permis d'élaborer la catégorie *Besoins des étudiants immigrants stagiaires*. Ces deux exemples de mises en relation des données ont contribué à la formulation des pistes de solutions qui seront proposées plus loin.

## 5. Résultats

Les professeurs superviseurs de stage qui ont participé à cette étude ont eu l'occasion, lors des entrevues, d'exprimer leur point de vue sur le cheminement en stage d'étudiants immigrants. En guise d'entrée en matière, les professeurs superviseurs de stages ont d'abord été invités à décrire les différentes dimensions associées à leur rôle d'accompagnateurs auprès des stagiaires qui leurs sont confiés. Par la suite, et en lien avec les objectifs visés par la recherche, ils se sont exprimés sur les défis que le stage offre aux étudiants immigrants, ainsi que sur les besoins particuliers de soutien requis par ces derniers afin de surmonter ces défis.

### 5.1 Le rôle d'accompagnateur des professeurs superviseurs de stage

Les professeurs superviseurs de stages ont été conviés à décrire leur rôle, de même que les différentes fonctions qui s'y rattachent, auprès des stagiaires. Les commentaires émis s'apparentent à la description présentée dans une section précédente, soit: animer les cours de séminaire de stage à l'université, assurer un lien entre

l'université et le milieu de stage, visiter les stagiaires dans les écoles, observer leur enseignement, leur fournir une rétroaction sur leur cheminement, souligner leurs forces et les conseiller dans le but d'améliorer certains de leurs points faibles, corriger les travaux écrits, aider les stagiaires à faire le lien entre la théorie et la pratique, de même que discuter avec l'enseignant associé du rendement de l'étudiant. De plus, les professeurs superviseurs disent soutenir les stagiaires, les écouter, les rassurer, les encourager et leur offrir une certaine disponibilité en cas de besoin.

## **5.2 Le cheminement en stage des étudiants immigrants stagiaires et les défis rencontrés**

De façon générale, les professeurs superviseurs de stages décrivent le cheminement en stage de la plupart des étudiants immigrants de façon fort positive. Ils soulignent les efforts déployés par ceux-ci pour adapter leurs pratiques à celles préconisées par le milieu, l'enthousiasme qu'ils manifestent à l'égard de la qualité et de la quantité des ressources humaines ou matérielles dont disposent les écoles canadiennes et le respect dont ils font preuve envers la profession et les individus qui en font partie. Si la majorité des étudiants immigrants surmontent avec succès les défis qui leur sont présentés lors du stage, quelques-uns d'entre eux vivent cependant des expériences difficiles.

Selon les professeurs superviseurs, il semble que les étudiants immigrants stagiaires posent peu de gestes concrets afin de se familiariser, avant le début du stage, avec le milieu scolaire franco-ontarien ou avec le fonctionnement général des écoles canadiennes. Plusieurs d'entre eux vivent alors un véritable choc lors de leur première semaine de stage :

*Lorsqu'on a le séminaire de stage tout de suite après leur semaine d'observation, je me rends compte que pour certains, cela a été un choc. Surtout au niveau de la discipline, par exemple, car elle est vraiment différente de leur pays. Les exigences sont différentes et les enfants sont différents. Certains sont frappés par le fait que dans certains milieux, les élèves parlent davantage en anglais qu'en français. (Mme Lenoir)*

Les professeurs superviseurs de stages que nous avons rencontrés sont convaincus que les étudiants immigrants constituent une grande richesse, notamment sur le plan culturel, pour le milieu scolaire. Plusieurs de ces derniers ont même été invités, par l'enseignant associé, à faire une présentation aux élèves des vêtements folkloriques ou des plats typiques de leur pays. D'autres se sont vu confier l'organisation d'une fête selon leurs traditions. Selon les professeurs superviseurs de stages, ce sont plutôt les élèves ou les enseignants du milieu qui les invitent à cette forme de contribution, les étudiants immigrants prenant rarement de telles initiatives.

Si tous les stagiaires sont susceptibles de rencontrer des obstacles au cours de leur formation pratique, les superviseurs que nous avons interrogés ont été en mesure d'identifier des défis fréquemment vécus par les étudiants immigrants. Le style d'enseignement privilégié vient apparemment au premier rang :

*Les stratégies que l'enseignante utilise, le travail d'équipe, le travail en dyade et l'enseignement explicite, pour eux, ils sont renversés. Ils me disent qu'ils ne font pas cela chez eux. C'est une nouveauté. Cela les étonne et les surprend. C'est drôle parce que même dans les cours de didactique, on leur montre ces éléments-là. Et lorsqu'ils arrivent pour enseigner, ils reviennent à leur ancienne façon de faire. C'est-à-dire qu'ils enseignent comme les professeurs enseignent dans leur pays ou parce qu'ils ont déjà enseigné de cette façon. (Mme Levert)*

Ces observations confirment les propos tenus par les étudiants immigrants qui ont participé à une recherche portant sur leurs conceptions de l'éducation (Duchesne, 2008). Ceux-ci ont effectivement exprimé des conceptions de l'enseignement compatibles avec le modèle traditionnel de transmission de connaissances plutôt associé, ici, à l'enseignement postsecondaire.

La gestion disciplinaire des élèves constitue un autre défi pour les étudiants immigrants stagiaires, particulièrement pour ceux qui viennent de cultures au sein desquelles la classe est gérée de façon autoritaire, comme en témoigne cet exemple :

*[...] un étudiant de [nom du pays] dont je me souviens me racontait que les pratiques de discipline étaient très sévères. Ils ont le droit de frapper les enfants, donc c'est certain qu'ils ne peuvent pas le faire ici. Ils ont la « fanfare » comme ils appellent. Ce sont des gens qui font la discipline pendant que le professeur enseigne. Ici, ils doivent s'ajuster et s'adapter parce que c'est le professeur qui fait tout. (Mme Lenoir)*

L'âge moyen des étudiants immigrants de la Faculté d'éducation est relativement élevé, soit environ 40 ans, puisque 80 % d'entre eux se situent dans la tranche d'âge des 30 à 49 ans. Les plus âgés de ces étudiants sont dans la cinquantaine et n'ont connu, avant leur admission au programme de formation à l'enseignement, aucune expérience antérieure de travail auprès des jeunes. Selon les observations des superviseurs, l'âge du stagiaire, de même que le fait d'être un homme, pourrait constituer un obstacle à son adaptation au milieu scolaire :

*[...] on dirait que les dames sont plus près des jeunes. Elles s'adaptent à ces niveaux d'apprentissage là plus facilement. Je ne sais pas pourquoi, il y a des hommes qui étaient des architectes, des ingénieurs, des scientifiques et qui vont enseigner en troisième et quatrième années. Pour eux, c'est pénible, c'est difficile. Je ne peux pas leur dire de ne pas y aller, car ils sont déjà inscrits [au programme]. Peut-être qu'ils seraient mieux au secondaire, je ne le sais pas. (M. Legris)*

*Ce sont souvent, j'ai remarqué, des stagiaires un peu plus âgés. Ce sont des gens qui arrivent de leur pays avec une maîtrise ou un doctorat dans un domaine comme la chimie et ils pensent qu'ils peuvent enseigner. Parce qu'au niveau intellectuel, ils ont les connaissances, mais ce n'est pas parce qu'on a fait une maîtrise dans un domaine qu'on peut enseigner à des tout-petits. Il y a toute une façon de transmettre les connaissances. Ils ont un peu de difficulté. (Mme Lenoir)*

Les superviseurs qui ont accompagné des étudiants immigrants pendant leurs stages reconnaissent que ces derniers déploient des efforts, mais qu'ils doivent être prêts à ajuster leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage

aux pratiques canadiennes, afin de vivre du succès dans leur formation pratique. Si la majorité des étudiants immigrants stagiaires réussissent à surmonter un tel défi, pour d'autres, la tâche s'avère difficile :

*Ils ont des difficultés de gestion de classe. La gestion de classe, les comportements et la gestion des apprentissages. Ils ont leur façon de faire, leur pédagogie ou leur saveur qui ne ressemble pas à la nôtre. C'est comme une remise en question fondamentale qu'ils doivent faire et ce n'est pas évident. (M. Lerouge)*

*Ils fonctionnent selon leur propre fonctionnement qui vient d'ailleurs; c'est très bon dans leur pays, mais ce n'est pas nécessairement adapté pour ici. (M. Legris)*

Les superviseurs que nous avons interviewés offrent leur soutien aux étudiants immigrants stagiaires qui rencontrent des difficultés. Ils se montrent disponibles pour des entretiens téléphoniques, des échanges par courriels ou pour des rencontres supplémentaires dans le milieu de stage. Ils recueillent le point de vue de l'enseignant associé et celui du stagiaire. Ils tentent d'aider ce dernier à comprendre l'attitude ou le comportement qui ne satisfait pas aux exigences et à envisager différentes solutions. Les superviseurs suggèrent également des stratégies ou proposent des solutions de remplacement. Parfois, ils assistent à une seconde prestation de l'étudiant immigrant stagiaire devant la classe, afin de juger des améliorations apportées ou à réaliser.

Malgré le soutien apporté, il semble que le processus de réflexion et de questionnement ne soit pas toujours facile à effectuer pour certains de ces étudiants :

*Quelques-uns d'entre eux n'arrivent pas à comprendre ce qu'on leur demande, en tout cas, du premier coup. Ils mettent cela sur la faute de l'enseignant associé ou sur la faute de l'école. Alors que d'autres sont conscients et disent, sans accuser l'enseignant associé, qu'ils se rendent compte de l'écart qu'il y a. Cela leur fait mal, mais ils se rendent compte de l'écart. Eux, je les trouve davantage prêts à s'ouvrir, à collaborer et à faire la démarche. Alors que d'autres sont complètement fermés, ils n'acceptent pas, ils disent que c'est parce qu'ils viennent d'ailleurs. C'est difficile de travailler avec eux parce qu'ils sont en mode réaction et en mode frustration. Tant qu'ils n'ont pas dépassé ce stade-là, c'est très difficile de les aider. (Mme Levert)*

Ce témoignage appuie le postulat de la théorie de l'apprentissage par transformation, selon lequel un tel processus aura lieu si la personne accepte, d'abord et avant tout, de remettre en question ses conceptions initiales. L'exemple apporté précédemment illustre l'importance de s'engager dans une réflexion centrée sur soi (ses connaissances, son expérience, ses présupposés, etc.) plutôt que sur les autres (les élèves, l'enseignant associé, le professeur superviseur de stage, la Faculté d'éducation) dans le processus transformationnel.

### 5.3 Les besoins des étudiants immigrants stagiaires

Les professeurs rencontrés sont d'avis que les étudiants immigrants ont besoin d'un soutien personnalisé qui débiterait par une préparation au stage répondant

à leurs besoins particuliers. Par exemple, ces stagiaires devraient être informés des façons plus ou moins formelles de s'exprimer quand on s'adresse aux enfants canadiens (les tutoyer, les appeler par leur prénom, etc.) ou de la façon de s'habiller pour enseigner dans les écoles d'ici, notamment à l'élémentaire :

*Il faut qu'ils apprennent comment enseigner, comment se présenter devant la classe. Moi, au début, lorsque je suis arrivée ici, les étudiants immigrants arrivaient en stage en complet-cravate en stage. Tu imagines : le directeur d'école ne met pas cela lui-même. Mais pour eux, c'est important.* (Mme Levert)

Les superviseurs qui ont collaboré à cette étude sont d'avis que les stagiaires immigrants présentent des besoins de formation différents de leurs collègues de classe qui ont été scolarisés au Canada, et qu'il appartient à la Faculté d'éducation de répondre à ces besoins ; par exemple, leur offrir l'occasion de visiter une école avant le début des stages, les informer à propos de la culture et des enjeux auxquels font face les francophones minoritaires de l'Ontario, etc.

*[...] je trouve qu'ils ont besoin d'avoir quelque chose d'extra avant de commencer les cours. Peut-être leur donner [un temps] où on prend les étudiants immigrants pour faire une tournée des écoles pour découvrir ce que nous avons ici et là. Il pourrait y avoir un programme où ces gens-là seraient mis en contact avec la réalité culturelle de la région.* (M. Legris)

Par ailleurs, ces étudiants immigrants intègrent le programme de formation à l'enseignement avec des connaissances, des valeurs, des expériences et des conceptions qui leur sont propres, qui forgent leur identité et qui doivent être prises en considération :

*Je pense qu'en termes de formation, il faut partir de leurs expériences et construire à partir de cela. On ne peut pas arriver et leur dire que ce qu'ils ont appris dans leur pays, ce n'est plus bon. Ce n'est pas comme cela qu'on apprend. Il faut vraiment faire davantage de liens entre ce qu'ils ont appris, voici ce que tu sais et maintenant, nous on va essayer de construire à partir de cela.* (Mme Levert)

Les superviseurs considèrent également que les étudiants immigrants stagiaires doivent être accompagnés de façon à répondre à leurs besoins particuliers :

*Leur besoin est d'être accompagnés. Il faut qu'ils soient accompagnés, qu'ils aient des rétroactions constantes sur leur enseignement. [...] Qu'ils aient des espaces pour expérimenter et exprimer leurs idées qui sont parfois farfelues ou qui ne conviennent pas à notre société. Aussi farfelues qu'elles soient, ils doivent les exprimer. Il faut qu'ils expérimentent. Il faut qu'on les accompagne après l'expérimentation. Qu'on prenne le temps pour les accompagner.* (M. Lerouge)

À plusieurs reprises pendant les entrevues, les professeurs superviseurs de stage que nous avons rencontrés au cours de cette recherche ont manifesté leur souci de voir réussir les étudiants immigrants stagiaires avec qui ils sont jumelés. Certains ont raconté avec fierté l'histoire d'un étudiant qui avait accompli un cheminement exem-



plaire pendant son stage ou les difficultés qu'un autre avait surmontées avec succès. Par ailleurs, tous ont eu l'occasion, à plusieurs reprises, de recommander certains de ces étudiants pour des postes ou des contrats d'enseignement dans des écoles.

## 6. Discussion des résultats

Les étudiants immigrants dont il est question dans cette recherche sont arrivés au Canada à l'âge adulte. Ils possèdent des connaissances, des qualifications et des expériences qu'il leur a été difficile de faire reconnaître ici. Ils ont fait de nombreux sacrifices dans l'espoir d'offrir à leurs enfants une vie meilleure que celle qu'ils ont connue dans leur pays d'origine ; ils éprouvent cependant de la difficulté à s'insérer professionnellement, particulièrement lorsqu'ils ont plus de 40 ou de 50 ans. Afin de remédier à cette situation, plusieurs d'entre eux ont opté pour une réorientation professionnelle en enseignement, estimant qu'ils possédaient les connaissances et les compétences requises pour y œuvrer. Les programmes de formation à l'enseignement durèrent moins d'un an en Ontario, ce qui leur offre la possibilité de dénicher rapidement un emploi qu'ils considèrent comme respectable. Dans un tel contexte, il n'est pas facile pour certains d'entre eux d'admettre que leur rendement en stage soit jugé insatisfaisant et de vivre, par conséquent, un nouvel échec dans leurs efforts d'insertion professionnelle.

L'analyse des données a révélé que le plus grand défi rencontré par les étudiants immigrants stagiaires relève de la transformation de leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon les superviseurs, ces étudiants immigrants stagiaires sont exposés, lors de leurs cours à la Faculté d'éducation, aux méthodes pédagogiques, principalement d'orientation constructiviste, qui prévalent dans les écoles de l'Ontario. Pourtant, ce n'est qu'au moment du stage qu'ils réalisent l'importance de l'écart entre leurs conceptions initiales et celles qui ont cours dans le milieu scolaire. Le choc survient habituellement lorsqu'ils tentent d'appliquer des solutions plus traditionnelles, expérimentées avec succès dans leur pays d'origine, à des situations modernes et typiquement nord-américaines. L'enseignement centré sur les processus d'apprentissage de l'élève, la responsabilisation de l'élève dans ses apprentissages ou le maintien d'un climat de classe au sein duquel l'autonomie, la discipline et la camaraderie se côtoient avec harmonie constituent des exemples de domaines qui exigeront qu'ils s'engagent dans une démarche de transformation des perspectives. Ce constat des superviseurs appuie les propos de Bascia (1996), de Tardif (1993) et de Duchesne (2008), selon lesquels les croyances que chaque personne entretient à propos de l'éducation sont ancrées depuis l'enfance, à partir de ses propres expériences d'élève. En outre, pour développer sa compétence à enseigner, il ne suffit pas de participer à des activités de formation sur l'enseignement comme celles suggérées dans les cours de la Faculté d'éducation. Une telle compétence se construit dans la pratique et en contexte professionnel réel ; elle doit par ailleurs mobiliser une certaine quantité de ressources personnelles (savoirs, savoir-faire) dont fait partie le répertoire d'attitudes

de l'apprenant (Gervais et Desrosiers, 2005). Par ailleurs, la transformation des conceptions conduit à la transformation des attitudes et pour que ce processus s'accomplisse, l'apprenant a besoin de vivre des occasions où ses habiletés de réflexion critique seront mises à contribution; il construira alors des significations à partir des expériences qu'il vit et validera ces significations à travers ses échanges avec autrui (Cranton et Wrighth, 2008).

Outre la méconnaissance de la structure et du fonctionnement des écoles francophones de l'Ontario, les étudiants immigrants font aussi face au défi d'ajuster leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage à la réalité des pratiques éducatives canadiennes. Nous croyons que le processus transformationnel qu'un tel ajustement implique doit être accompagné, tout au long du stage, par le professeur superviseur de stages auquel l'étudiant est jumelé:

*L'objectif de la formation des adultes consiste à aider les apprenants à développer leur capacité de réflexion critique, à participer plus pleinement et librement au dialogue, à se conduire rationnellement et à franchir les étapes de leur développement qui les mène à des perspectives de sens plus englobantes, plus discriminatoires, plus perméables et plus intégrantes d'expérience (Mezirow, 2001, p. 239).*

Dans une telle perspective, le rôle de l'accompagnateur sera de favoriser, auprès du stagiaire, la réflexion critique en regard de son cheminement en stage, de même que l'identification et la compréhension de ses propres présomptions. Cette réflexion devra porter sur l'expérience vécue, sur le processus d'apprentissage associé à cette expérience, ainsi que sur les conceptions initiales du stagiaire qui ont influencé son expérience (Merriam, 2004). L'accompagnateur permettra également à l'étudiant d'envisager ses propres solutions et l'encouragera à s'ouvrir à l'émergence de nouvelles conceptions, mieux adaptées au contexte d'apprentissage à l'intérieur duquel il évolue. Un des défis majeurs de l'accompagnement des stagiaires consiste à combattre les résistances au changement: *Toute formation invite au changement de représentations, voire de pratiques. Elle suscite donc, très normalement, des résistances, d'autant plus fortes qu'on touche au noyau dur de l'identité, des croyances et des compétences des formés* (Perrenoud, 1998). À cet effet, des auteurs soulignent l'importance de jumeler les nouveaux enseignants issus de l'immigration avec un enseignant mentor pour favoriser leur insertion professionnelle (Deters, 2006; Peeler et Jane, 2005). Quant aux superviseurs de stage, sont-ils préparés à percevoir ces résistances et à aider le stagiaire à les surmonter? La documentation à ce sujet est à peu près inexistante.

## 7. Conclusion

Cet article avait pour but de présenter les résultats d'une recherche portant sur les points de vue de quatre professeurs superviseurs de stage à propos de leur expérience d'accompagnement d'étudiants immigrants stagiaires. Le rôle du professeur superviseur de stage, le cheminement vécu par les étudiants immigrants stagiaires, les défis rencontrés et les besoins spécifiques de ces derniers ont été présentés dans cet article.

Le programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa accueille, plus que toute autre faculté, un nombre important d'étudiants issus de l'immigration récente qui choisissent de s'inscrire à un programme universitaire leur permettant d'obtenir rapidement les qualifications canadiennes nécessaires à leur insertion professionnelle. Si le volet théorique de cette formation leur pose peu de difficulté, il en va autrement des stages en milieu scolaire. L'analyse des données recueillies auprès de quatre professeurs superviseurs de stage a confirmé la nécessité de mettre en place des structures susceptibles de favoriser la réussite des stages, ainsi que l'insertion professionnelle des étudiants immigrants. En ce sens, nous croyons qu'une formation préparatoire au stage pour les étudiants immigrants stagiaires, ainsi qu'un accompagnement personnalisé tout au long du stage par les professeurs superviseurs de stage, constituent des avenues prometteuses pour les établissements universitaires qui font face à des situations similaires.

En contexte de formation professionnelle, l'apprentissage transformationnel, particulièrement lorsque cet apprentissage implique des dimensions aussi profondément et intimement ancrées que les connaissances et les expériences antérieures de l'apprenant adulte, demeure un sujet de recherche complexe et présentant de nombreuses avenues inexplorées. En outre, la population d'étudiants immigrants qui se destine à l'enseignement est en pleine croissance en Ontario français et apporte avec elle des problématiques nouvelles et encore peu examinées par la recherche; les questions liées à l'insertion professionnelle de ces nouveaux enseignants dans les écoles et à leur appropriation de la culture d'enseignement propre au milieu scolaire ontarien constituent des pistes de recherches éventuelles fort pertinentes.

Une étude de Gervais et Desrosiers (2001, p. 275) révèle que la majorité des programmes de formation à l'enseignement du Québec offrent diverses formes de perfectionnement à leurs superviseurs de stage dont [...] *les principales thématiques traitées sont les modalités du stage, la concertation sur les instruments et les études de cas*. Les auteures affirment, en outre, que l'accompagnement dispensé par les superviseurs qui ont reçu une formation est différent de celui des superviseurs non formés. Si les professeurs superviseurs de stages de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa sont informés, dès le début du semestre, des procédures administratives et des particularités techniques associées aux stages dans les écoles, ils ne reçoivent cependant aucune formation à l'accompagnement personnalisé d'étudiants ayant des besoins spécifiques, comme c'est le cas des étudiants immigrants stagiaires. À la lumière des propos tenus par les superviseurs qui ont collaboré à notre étude, nous croyons que la direction du programme de formation à l'enseignement a la responsabilité: 1) de sensibiliser les professeurs superviseurs de stages aux besoins particuliers des étudiants immigrants stagiaires qu'ils accompagnent et 2) d'offrir une formation à ces superviseurs sur les modalités d'un accompagnement susceptibles de favoriser la transformation des conceptions

initiales de ces étudiants. En outre, nous sommes d'avis qu'une pratique de la supervision qui découlerait d'une telle formation profiterait à tous les stagiaires de la Faculté d'éducation, qu'ils soient immigrants ou non.

L'étude dont cet article est l'objet a mis en lumière les expériences partagées par quatre superviseurs de stage dans le contexte de l'enseignement à l'élémentaire; cependant, les possibilités de transférabilité des résultats obtenus se limitent à un contexte d'étude présentant des similitudes. Par ailleurs, la recherche révèle un point de vue relativement général à propos des expériences d'accompagnement vécues par les professeurs superviseurs de stages sur une période s'échelonnant sur quelques années. Il serait pertinent de mener une recherche auprès de professeurs superviseurs de stages qui accompagnent un groupe spécifique d'étudiants immigrants stagiaires, afin d'obtenir plus d'informations sur l'évolution des conceptions de ces derniers tout au long du stage. Enfin, nous croyons qu'il serait nécessaire de comprendre également l'influence de l'évolution des conceptions des étudiants – ou de l'absence de celle-ci – lors de situations d'échec au stage.

**ENGLISH TITLE** • Supporting immigrant students registered in a Teacher Education Program before and during their practicum

**SUMMARY** • This paper presents results from a qualitative study regarding the opinions of four professors in a practicum supervisory role who have shared their experiences of accompanying immigrant students in training through a semi-structured interview. The role of the practicum supervisory professor, the process experienced by immigrant students in training, the challenges encountered, the specific needs of the students and the support provided will be presented in this paper. Implications for further research and for promoting practicum success and integration of these students in the profession will also be discussed.

**KEY WORDS** • immigrant students, practicum supervisory professors, teacher education, practicum accompaniment, transformative learning.

**TÍTULO EN ESPAÑOL** • Acompañamiento antes y durante la formación práctica de los estudiantes inmigrantes matriculados en un programa de formación docente

**RESUMEN** • Este texto presenta los resultados de una investigación cualitativa referente a los puntos de vista de cuatro profesores supervisores de formación práctica que compartieron su experiencia de acompañamiento de estudiantes inmigrantes en formación profesional a través de entrevistas semi-estructuradas. Serán analizados en este artículo el papel del profesor supervisor de formación práctica, el proceso experimentado por los estudiantes inmigrantes en formación práctica, los desafíos encontrados, las necesidades específicas de éstos así como el apoyo que se les brinda. Además, se contemplarán algunas pistas de reflexión y de acción para fomentar el logro de la formación práctica y las posibilidades de inserción profesional de estos estudiantes.

**PALABRAS CLAVES** • estudiantes inmigrantes en formación práctica, profesores supervisores de formación práctica, formación docente, acompañamiento en formación práctica, aprendizaje por transformación.

## Références

- Bascia, N. (1996). Inside and outside: minority immigrant teachers in Canadian schools. Dans D. Thiessen, N. Bascia et I. Goodson (Dir.): *Making a difference about difference*. Toronto, Canada: Garamond Press.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Carrington, B. et Tomlin, R. (2000). Toward a more inclusive profession: teacher recruitment and ethnicity. *European journal of teacher education*, 23(2), 139-157.
- Cranton, P. et Wright, B. (2008). The transformative educator as learning companion. *Journal of transformative learning*, 6(1), 33-47.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Dussault, M., Richer, J. et Mercier, J. (2005). Évolution des conceptions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies de l'information et de la communication chez des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 583-614.
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: learning the language and culture of a new professional community*. Proceedings of the European Association of Languages for Specific Purposes / Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE). Zaragoza, Spain: Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.
- Diallo, P. (2005). Savoir-enseigner et approche constructiviste des apprentissages en formation initiale des maîtres: les paramètres du développement professionnel dans les productions étudiantes des futurs enseignants Franco-Ontariens. *Canadian journal of educational administration and policy*, 39, 1-18.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement: le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- Gervais, C. (2007). Une formation sur mesure pour superviser de futurs enseignants en quête de compétences. *Formation et profession*, 14(2), 19-21.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of transformative education*, 2(2), 79-89.
- Keogh, J., Dole, S. et Hudson, E. (2006). *Supervisor or mentor? Questioning the quality of pre-service teacher practicum experience*. Proceedings of the AARE. Canberra, Australia: Association for Active Educational Researchers.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 153(4), 12-19.
- Lecompte, M. D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2<sup>e</sup> édition). New York, New York: Academic Press.
- McIntyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, 29-34.

- Merriam, S. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult education quarterly*, 55(1), 60-68.
- Mezirow, J. (1998). Cognitive processes: contemporary paradigms of learning. Dans P. Sutherlet (Dir.): *Adult learning: a reader*. London, United Kingdom: Kogan Page.
- Mezirow, J. (2001) *Penser son expérience: développer l'autoformation*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and teacher education*, 22(2), 233-245.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carrièreologie*, 9(1), 121-144.
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching education*, 16(4), 325-336.
- Perrenoud, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Proulx, J. (2006). Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement? *Vie pédagogique*, 141, 1-5.
- Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles de superviseur de stage: collaboration université et milieu scolaire. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Dir.): *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and teacher education*, 20(2), 145-161.
- Statistique Canada (2007). *Proportion des personnes nées à l'étranger, par province et territoire (Recensements de 1991 à 2001)*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Tardif, C. (1993). En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives sur l'enseignement? Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Etreus (Dir.): *Devenir enseignant: à la conquête de l'identité professionnelle. Tome 1*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Taylor, E. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: a critical review. *The Canadian journal for the study of adult education*, 14(2), 1-28.
- Van Nieuwenhoven, C., Labeeu, M. et Van Keirsbilck, B. (2007). Former les étudiants à la maîtrise des compétences professionnelles dans une visée réflexive: quelles retombées sur l'accompagnement des stages? *Formation et profession*, 14(2), 10-14.

### Correspondance

claire.duchesne@uottawa.ca

Ce texte a été révisé par Christelle Lison.

Texte reçu le: 31 mars 2008

Version finale reçue le: 8 octobre 2009

Accepté le: 27 octobre 2009